

# Časní čtenáři na počátku školní docházky

## Výběr respondentů pro výzkum časného čtenářství

### Early Readers at the Beginning of School Attendance Procedure for Searching Respondents

*Lenka Zemanová*

**Abstrakt:** Tento článek tvoří úvodní část studie popisující výzkum časného čtenářství a jeho souvislosti s rozumovým nadáním. Cílem je popsat postup výběru respondentů. Těmi jsou časní čtenáři, tj. žáci prvního ročníku základní školy, kteří se před vstupem do školy naučili číst s porozuměním alespoň na úrovni slov nebo krátkých vět, a také jejich rodiče a učitelé. Respondenti byli vybíráni na úplném začátku školní docházky pomocí skupinové aktivity, která pomohla vyhledat potřebný počet dětí a jejich rodičů. Je naznačen i postup pro druhou část výzkumu, jenž v současné době probíhá.

**Klíčová slova:** časně čtenářství, identifikace časných čtenářů, čtení s porozuměním, počátek školní docházky, rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti, skupinová aktivita

**Abstract:** This article introduces the ongoing research focusing on early reading and its relation to intellectual giftedness, which is an important topic in the development of initial reading literacy and preliteracy. It outlines the findings of some foreign researches, and mainly, describes the way in which respondents were selected. Respondents are primary school pupils who learned reading before entering school at least at the level of words or short sentences, then their parents and teachers. Early readers were identified at the very beginning of their school attendance - in the first half of September - through a simple group activity. The children were told to perform tasks that were first given in the form of an image. Among pictures there were also short texts that showed who was able to read them and to accomplish such tasks. In total, 210 pupils from nine first-graders classes of six Prague primary schools took part in this

activity, of which ten early readers have been identified. This activity could become a practical tool that would be easy to use for general identification of early readers at school or in pre-school education, so that stimulating activities can be offered to support the development of children's initial reading literacy. At the end of the article, the procedure for the second part of the research that is currently being carried out is briefly introduced.

**Key words:** early reading, early readers identification, reading with comprehension, beginning of school attendance, early reading literacy development, group activity

### Úvod

Tento příspěvek popisuje postup pro vyhledání potřebného počtu respondentů pro výzkum časného čtenářství. Je to zároveň první část výzkumu, jehož tématem jsou časní čtenáři, tj. děti, které se naučily číst již před začátkem školní docházky. Bylo nutné vyhledat je hned na začátku školního roku, aby u nich mohl být sledován rozvoj dovednosti čtení a počáteční čtenářská gramotnost během prvního ročníku základní školy.

Cílem celého výzkumu je sledovat rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti dětí, které přicházejí do 1. třídy základní školy již s určitou znalostí čtení (čtení slov, vět, čtení s porozuměním). Výzkum se snaží najít odpovědi na otázku, jak a kdy se tyto děti naučily číst, co rády čtou, ale také sleduje přístup vyučujících k těmto dětem ve škole. Jaké dostávají úkoly, jak je zohledněna jejich dovednost čtení na aktuální úrovni, jak je rozvíjena jejich počáteční čtenářská gramotnost, jak se mění jejich motivace ke čtení v průběhu školního roku. Dále bude předmětem zkoumání ověření souvislosti čas-

ného čtenářství s rozumovým nadáním a s rodinným zázemím těchto dětí.

Prvním předpokladem, z něhož výzkum vychází, je souvislost nadání s časným čtenářstvím, na což upozorňuje řada autorů (Beverly & Sluzby, 1989; Gross, 1999, 2006; Laznibatová, 2007), a druhým to, že děti, které se naučily číst v raném věku (3-5 let, příp. 6 let - před začátkem školní docházky), budou mít zájem využívat čtení jako nástroj k dalšímu učení a získávání informací z oblastí, jež je zajímají. Další předpoklad se týká rodinného zázemí časných čtenářů a vychází ze závěrů mezinárodních výzkumů (Cobb, 2014; Matějček, 1987; Shaughnessy, 1994), že rodinné zázemí má na rozvoj raného čtenářství dětí zásadní vliv a že časní čtenáři pocházejí v naprosté většině z rodin, kde je čtení považováno za důležité, rodiče dětem předčítají, prohlížejí si s nimi od raného věku obrázkové knížky, poskytují jim podnětné prostředí (hry, hračky, knížky), povídají si s nimi o tom, co četli apod.

V otázce přístupu učitelů k časným čtenářům jsou očekávány různorodé výsledky. Je možné, že učitelé si často

s těmito dětmi nevědí rady, a tak může dojít k tomu, že se během výzkumu mezi učiteli objeví jak ti s aktivním přístupem (hledání vhodných aktivit a materiálů pro každé dítě, využívání pomoci kolegů, asistentů i rodičů), tak s přístupem spíše pasivním (dítě si může číst vlastní knížku a počkat na ostatní spolužáky, až se také naučí číst, příp. pracuje ve třídě na stejných úkolech jako ostatní žáci bez ohledu na své aktuální čtenářské dovednosti). V závěru bychom chtěli navrhnout vhodné přístupy k časným čtenářům na počátku školní docházky, ukázat příklady dobré praxe a případně vytvořit sadu materiálů (pracovních listů, her, různých aktivit) využitelných v hodinách čtení v 1. třídě, kde jsou děti s různou úrovní čtenářských dovedností.

## Teoretická východiska

Za časné čtenáře jsou považovány děti, které se naučí číst dříve, než nastoupí do školy. Některé z nich zůstávají na úrovni dekódování textu<sup>1</sup>, ale pak rychle postupují vpřed, jakmile nastoupí do školy a věnují se čtení pod vedením učitele nebo i samy. Je ale řada dětí, jež nastupují do školy a čtou s porozuměním, některé už dokonce čtou i celé knížky. Takových

dětí je ale velmi málo, asi 1-2 % (Cobb, 2014)<sup>2</sup>.

Za nadané dítě je považováno dítě s vysokým intelektovým potenciálem<sup>3</sup>, jež je doprovázen dalšími charakteristikami: vysoká úroveň logického myšlení a koncentrace pozornosti, výborná paměť, nadprůměrná úroveň originálního a kreativního myšlení aj. Nadané dítě na počátku školní docházky se většinou projevuje zvýšeným zájmem o čtení a psaní, má nadprůměrné početní představy, potřebu učit se nové věci, je velmi zvědavé, rychle se učí (Lazničatová, 2007). Časné čtenářství tedy patří mezi charakteristiky dětí, které jsou považovány za nadané nebo mimořádně nadané.

## Stav řešení problematiky

Otázky týkající se časného čtenářství jsou zpracovány v řadě zahraničních odborných článků. Výzkumy v této oblasti probíhaly v posledních padesáti letech zejména na různých amerických univerzitách. Jednou z prvních, kdo upozornil na téma časného čtenářství, byla Durkinová. Prováděla výzkum v 60. letech 20. století v Kalifornii a New York City (Durkin, 1966 cit. podle Cobb, 2014). Ukázalo se, že ze zkoumaného souboru 9500

<sup>1</sup> Necháváme zde stranou pojem hyperlexie, kdy děti plynule čtou bez porozumění textu. V případě, že je čtení spojeno s porozuměním čtenému a s dalšími projevy rozumového nadání, se termín hyperlexie většinou nepoužívá, i když i s tím se lze někdy setkat (Matějček, 1987).

<sup>2</sup> Cobbová odkazuje na výzkum Durkinové ze 60. let 20. století: Durkin, D. (1966) *Children Who Read Early: Two Longitudinal Studies*. New York: Teachers College Press

<sup>3</sup> Často se v praxi pedagogicko-psychologických poraden používá zjednodušené kritérium: nadané dítě - IQ nad 120, mimořádně nadané dítě - IQ nad 130.

dětí prvního stupně byla 2 % dětí, které na začátku školní docházky uměly číst. Přínos této studie je v tom, že upozornila na skutečnost, že některé děti čtou již v předškolním věku. Ve škole jim v tomto směru nebyla poskytnuta odpovídající podpora.

Na Durkinovou pak navázali další autoři, kteří se již cíleně věnovali časnému čtenářství jako samostatnému fenoménu. Jak se malé dítě naučí číst? Je možné ho to naučit? Jak se řada dětí naučí číst sama? Co mají tyto děti společného? Na tyto a další otázky dodnes hledají odpověď mnohé výzkumy (Cobb, 2014; Gross, 1999, 2006; Jones & Reutzler, 2014; Leathy & Fitzpatrick, 2017; Olson, Evans, & Keckler, 2006; Shaughnessy, 1994). Shodují se v tom, že na časné čtenářství má zásadní vliv rodinné prostředí a zejména osobnost rodičů, zejména otců (tato skutečnost není nijak blíže vysvětlena, mohl by to být námět pro další výzkum). Podnětné prostředí, dostatek knih vhodný pro odpovídající věk dětí a rodiče, kteří své děti podporují v prohlížení a později i čtení knih a sami jim předčítají, také sourozenci a prarodiče, to všechno jsou klíčové prvky ovlivňující zájem dětí o čtení a rozvoj časného čtenářství.

Cobbová (2014) cituje výzkum z Fila-

delfie (Neuman & Celano, 2006<sup>4</sup>), v němž byly předmětem zájmu děti z chudinských čtvrtí. V předškolních zařízeních četlo dokonce 11 % dětí, přestože jejich rodinné prostředí příliš podnětné nebylo a nikdo je ke čtení nevedl, ani jim nebyl vzorem svým kladným vztahem ke knihám. Tyto děti své rané čtenářské dovednosti pravděpodobně získaly díky podnětnému prostředí v kolektivním zařízení v interakci s vrstevníky i dospělými a díky dostupnosti vhodných motivujících materiálů a knih. Ukazuje se tedy, že zcela zásadním faktorem pro rozvoj časného čtenářství je jazykové podnětné prostředí a dostatečná interakce s dospělými, příp. dalšími dětmi. Zároveň je nutným předpokladem, aby dítě dosáhlo určité zralosti (Leathy & Fitzpatrick, 2017).

Podle Olsonové (Olson et al., 2006, s. 206–207) neexistuje univerzální definice časného čtenáře. Uvádí však několik charakteristik, podle nichž je možné dítě za časného čtenáře považovat. Je to především schopnost dekódování slov. Druhým charakteristickým rysem je porozumění psanému textu. Právě to odlišuje časné čtenáře od hyperlektiků, kteří jsou schopni text dekódovat, ale bez porozumění tomu, co přečetli. Mnohé studie, na něž odkazuje Olsonová (2006)<sup>5</sup>, definují časné čtenářství jako

<sup>4</sup> Neuman, S., & Celano, D. (2006). The knowledge gap: Implications of leveling the playing field for low-income and middle-income children. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 176–201.

<sup>5</sup> Plessas, G. P., & Oakes, C. R. (1964). Prereading experiences of selected early readers. *Reading Teacher*, 17, 241–245.

Stroebel, S., & Evans, J. (1988). Neuropsychological and environmental characteristics of early readers. *Journal of School Psychology*, 26, 243–252.

schopnost předškolního dítěte bez jakékoli formální výuky čtení dekodovat text a následně čtenému porozumět v takové míře, jaká je obvyklá pro žáky druhého ročníku základní školy. Třetím rysem časných čtenářů jsou pak neformální a nezáměrné instrukce pro čtení, které časní čtenáři dostali od svých rodičů, sourozenců nebo učitelů v mateřských školách. Tyto děti se tak naučily číst ne proto, že by je to někdo záměrně učil, ale že uměly pokládat správné otázky a dostávaly na ně odpovědi. Aktivita tedy vycházela od dětí, které měly zájem seznámit se s písmeny a psaným textem a postupně se naučily číst. Jejich dovednost číst s porozuměním tak není výsledkem záměrného působení dospělých, příp. starších sourozenců, ale zájmu samotného dítěte.

Olsonová (2006) uvádí, že informace byly získány z rozhovorů s rodiči, ale žádná ze studií, na něž odkazuje, nezkoumala názory a pohledy dětí na to, jak se naučily číst. Podobně i Cobbová (2014) poukazuje na to, že abychom mohli lépe pochopit fenomén časného čtenářství, je třeba ptát se samotných časných čtenářů, tj. dětí předškolního věku, příp. dětí na počátku školní docházky, nejen jejich rodičů a učitelů. Podle Cobbové (2012, 2014, 2016, 2017) jsou děti věrohodnými účastníky výzkumu, protože jestliže se v raném věku naučily číst, je velmi pravděpodobné, že budou také schopny

tuto svou schopnost věrohodně reflektovat. Proto sama Cobbová vedla rozhovory i s dětmi a podařilo se jí tak významně rozšířit pohled na časné čtenářství. I naše studie vychází z názoru, že děti kolem věku šesti let mohou být plnohodnotnými účastníky výzkumu, a proto také jednou z použitých metod jsou rozhovory s dětmi – časnými čtenáři.

Závěry Cobbové (2014) ukazují, že na počátku školní docházky byla celkem 2 % dětí, které četly jednoduchá slova, 1 % dětí četlo i slova ve větě. Z těchto časných čtenářů bylo 11 % dětí, které se naučily číst už ve 3 letech, 39 % ve 4 letech a 43 % v 5 letech. Údaj 1 % jako počet časných čtenářů uvádí také Olsonová (2006). Z těchto údajů vyplývá, že časné čtenářství je opravdu výjimečný jev, který si však vyžaduje odbornou pozornost, aby i tyto děti dostaly ve škole potřebnou podporu a mohly se rozvíjet podle svých schopností.

## Výzkumy časného čtenářství

Téma časného čtenářství není v české odborné literatuře téměř zastoupeno. Ve druhé polovině 20. století se mu vedle svého výzkumu dyslexie věnoval Matějček (1987) a později Seidlová Málková (2017). Naopak v zahraniční, zejména anglofonní literatuře je výzkumů dostatek. Většina těchto studií však popisuje

---

Thomas, B. (1984). Early toy preferences of four-year-old readers and nonreaders. *Child Development*, 55, 424–430.

je čtení v anglickém jazyce, v menší míře jsou dostupné i výzkumy týkající se jiných jazyků (finština, řečtina)<sup>6</sup>, které cituje Seidlová Málková (2017). Vycházíme tedy z obecné definice pojmu časné čtenářství a nerozlišujeme pro účely této studie mezi jednotlivými jazyky a jejich rozdíly.

V českém kontextu zpracoval téma časného čtenářství Matějček (1987), který na něj narazil při výzkumu dyslexie a různých čtenářských obtíží. Pracoval jak s dětmi hyperlektickými, u nichž se schopnost dekodovat text bez porozumění pojila s poruchami autistického spektra nebo se sníženým intelektem, tak s dětmi, u nichž používá termín *druhá forma hyperlexie – mimořádně časní čtenáři* (Matějček, 1987, s. 86). Podle něj je v tomto případě časné čtenářství spojeno s mimořádně rychlým intelektovým vývojem dítěte. V kontextu individuálních schopností pak není čtení vnímáno jako něco výjimečného, dítě v řadě ohledů působí a dosahuje podobných výsledků jako starší děti. Matějček shromáždil údaje přibližně o sedmdesáti dětech, které se naučily samy číst před dosažením věku čtyř let. Využil při tom své poradenské praxe i inzerátů, na něž se mu řada rodičů časných čtenářů přihlásila. Tyto děti se svých rodičů ptaly na jednotlivá písmena, např. při prohlížení knížek

(Ladova Abeceda aj.), nebo rovnou na celá slova, která viděly kolem sebe. Jednalo se především o různé nápisy (např. CALEX na ledničce).

V podstatě jediným výzkumem, který se v nedávné době zabýval přímo časným čtenářstvím v českém kontextu, je výzkum gramotnostního profilu českých časných čtenářů, jenž vycházel z longitudinálního výzkumu *Enhancing Literacy Development in European Languages – ELDEL* a o němž podrobně pojednává Seidlová Málková (2017). Sledoval během tří let devět časných čtenářů od předškolního věku prostřednictvím úloh zaměřených na pregramotnost, časné čtení, psaní písmen a slov s tím, že děti řešily tyto úlohy v posledním ročníku mateřské školy a pak v prvním a druhém ročníku základní školy. Kontrolním vzorkem bylo devět stejně starých dětí, které však mezi časné čtenáře nepatřily. Závěry ukazují, že časní čtenáři dosahují lepších výsledků ve většině testovaných dovedností, tj. čtení a psaní písmen a slov, znalost písmen, fonemické uvědomování. Výběr respondentů vycházel z již existujícího souboru dat v rámci longitudinálního výzkumu rozvoje čtenářské gramotnosti. Byly využity také testové úlohy z tohoto výzkumu, což se ukázalo jako jisté omezení – nebylo možné použít jiné úlohy než tyto. Např. úlohy na čtení s porozu-

<sup>6</sup> Silven, M., Poskinparta, E., & Niemi, P. (2004). The odds of becoming a precocious reader of Finnish. *Journal of Educational Psychology*, 96, 152-164.  
Tafa, E., & Manolitis, G. (2008). A Longitudinal Literacy Profile of Greek Precocious Readers. *Reading Research Quarterly*, (3)2, 165-185.

měním byly zařazeny až ve 2. ročníku základní školy a nebylo je tak možné jako významný indikátor časného čtenářství použít již v mateřské škole. Časní čtenáři byli vybráni podle výsledků v rozsáhlejší výzkumu, nebylo třeba je speciálně vyhledávat. S každým dítětem bylo možné pracovat individuálně, při některých úlohách v malých skupinách.

## Metodologie

Základními metodami, které budou při výzkumu použity, bude rozhovor a pozorování. Rozhovor se uplatní až ve druhé části výzkumu, a to jak rozhovor s dospělými (rodiče, učitelé), tak s dětmi – časnými čtenáři. Otázky budou zaměřeny na to, kdy se dítě naučilo číst, jestli ho to někdo naučil, nebo jestli se naučilo číst samo, jestli si samo čte, jestli rodiče nebo někdo jiný (prarodiče, sourozenec) dítěti předčítá, jestli má nějakou oblíbenou knihu. Otázky pro děti v našem výzkumu jsou inspirovány prací Cobbové (2014), která pětiletým dětem v mateřské škole pokládala tyto otázky:

- Kdy ses naučil číst?
- Jak ses naučil číst?
- Učil tě někdo číst? Kdo? Nebo ses to naučil sám?
- Jaké jsou nejlepší knihy ke čtení?
- Máš nějakou oblíbenou knihu?

Tyto otázky dětem pokládáme při výzkumu i my, avšak až v prvním ročníku základní školy, ne v mateřské škole. Pozorování bude uplatněno v obou částech

výzkumu, ve druhé části to bude pozorování hodin čtení v prvních ročnících základní školy, v první části pozorování reakcí dětí během skupinové aktivity ve třídě.

Prvním krokem výzkumu bylo zjišťování, kolik je mezi žáky prvního ročníku sedmi vybraných základních škol časných čtenářů. Tato studie používá kvalitativní metody výzkumu, neklade si tedy za cíl získávat data zjistitelná pouze pomocí metod kvantitativních, a to zejména výskyt časných čtenářů v populaci. Pro naše potřeby postačuje, že se podařilo nalézt přibližně deset časných čtenářů, aby mohli být zařazeni do druhé části výzkumu, jež probíhá během celého školního roku. Aby byla pravděpodobnost jejich úspěšného nalezení vyšší, byla navázána spolupráce i se školami, které si vybírají žáky z vyššího počtu uchazečů a používají k tomu různé testy a úlohy, díky nimž vybírají děti dosahující vyšší úspěšnosti. Mezi nimi jsou tak i děti mající už určité znalosti a dovednosti, které při vstupu do školy nejsou běžně očekávány. Mezi ně patří např. určité matematické dovednosti nebo právě časné čtenářství.

Ve druhém pololetí se výzkum zaměří také na vztah časného čtení a rozumového nadání. Východiskem bude pozorování škála určená k vyhledávání nadaných žáků IDENA (Hříbková, Nejedlý & Zhouf, 2018). Kromě toho budou vedeny další rozhovory s učiteli, aby bylo možné zjistit, jak se děti projevují v dalších předmětech, jestli podle vyučujících vykazují

nějaké známky nadání. Podobné otázky budou položeny i rodičům. Předpokládáme, že pokud se u dítěte nadání projevilo už před vstupem do školy, mohlo by to vyplynout už z prvních rozhovorů, kdy by se o tom mohli rodiče zmínit v souvislosti se čtením svého dítěte.

Protože se časné čtenářství často uvádí jako jedna z charakteristik nadaného dítěte na začátku školní docházky (např. Laznibatová, 2007), předpokládáme, že by se u časných čtenářů mělo nadání projevit. Vztah časného čtenářství a nadání byl zkoumán v zahraničních studiích (Beverly & Sulzby, 1989; Gross, 1999, 2006). Je ovšem možné, že některé děti uměly před vstupem do školy číst díky tomu, že je to cíleně učili rodiče nebo prarodiče, aniž by dítě bylo jinak rozumově nadané. Dosáhlo ale potřebné zralosti a pod vedením rodičů se naučilo číst. Na tyto otázky by měl náš výzkum hledat odpovědi.

## Postup při hledání respondentů

Pro náš výzkum je výběr respondentů zásadní. Na počátku jsme byli postaveni před otázku, jak rychle a efektivně provést screening čtení v prvním ročníku základní školy v omezeném časovém limitu (první týdny školního roku), aby byla dodržena zásada, že zkoumáme znalosti a dovednosti, s nimiž děti do školy

přišly, ne to, co se ve škole naučily. Vzhledem k počtu dětí, které byly zahrnuty do první části výzkumu, tj. 210 dětí, nebylo možné provádět individuální testování, bylo třeba hledat možnosti, jak využít nějaké skupinové aktivity ideálně pro celou třídu najednou. Pro výzkumy, na něž okazuje Seidlová Málková (2017)<sup>7</sup>, byli časní čtenáři vybíráni na základě informací od rodičů nebo učitelů mateřské školy. Takto předběžně vybrané skupiny dětí pak byly testovány pomocí specifických testů čtení, jako je test čtení slov (byla sledována plynulost a rychlost – Matějček), nebo pomocí obecnějších testů čtení (sledovala se plynulost, rychlost a porozumění – Tafa & Manolitis). Seidlová Málková (2017; s. 50–51) navrhuje pro další výzkumy tříkrokový postup pro vyhledání časných čtenářů. Je to znalost velkých tiskacích písmen (pro češtinu), dále test čtení za jednu minutu (ten se ukázal jako dobrý indikátor časného čtenářství) a v neposlední řadě test čtení s porozuměním. Ten by byl zadáván jen těm dětem, které uspěly v prvních dvou úkolech výrazně lépe než ostatní (tento úkol odliší čtenáře od hyperlektiků a potvrdí tak, že se opravdu jedná o časné čtenáře v rámci výše uvedených kritérií).

Pro náš výzkum však nebylo možné použít žádné testy, jež je třeba zadávat individuálně nebo v malých skupinách. Proto bylo třeba použít aktivity vhodné

<sup>7</sup> Matějček, 1987; Tafa & Manolitis, 2008.



pro větší skupinu, tj. pro celou školní třídu dětí na počátku školní docházky. Podobné úlohy však podle dostupných informací nejsou k dispozici, proto byla pro účely tohoto výzkumu vyvinuta aktivita zcela nová, vyhovující jeho potřebám. Následně byla použita ve všech zkoumaných třídách kromě dvou tříd Fialové školy (o čemž bude pojednáno dále), tj. celkem 210 žáků prvního ročníku základní školy v devíti třídách sedmi základních škol v Praze.

Naším cílem bylo najít přibližně deset dětí, které se naučily číst dřív, než zahájily školní docházku. Na základě předchozích výzkumů (Cobb, 2014), podle nichž jsou takových dětí přibližně 1–2 %, jsme se rozhodli hledat v deseti prvních třídách různých základních škol. Počet deset tříd jsme zvolili proto, abychom získali dostatečně velký vzorek pro požadovaný počet časných čtenářů.

Nejprve jsme v květnu 2018 e-mailem oslovili ředitele několika základních škol v Praze s prosbou o spolupráci. Když v červnu nikdo neodpovídal, a to ani záporně, rozhodli jsme se vyhledat spolupracující školy jinak, protože jsme potřebovali domluvit spolupráci ještě před koncem školního roku, abychom hned na začátku nového školního roku mohli vyhledávat časné čtenáře na úplném počátku jejich školní docházky. Oslovili jsme tedy několik vyučujících z různých škol, s nimiž jsme již nějakým způsobem spolupracovali v minulosti. Díky nim se nám podařilo získat ke spolupráci jedenáct učitelů ze sedmi pražských škol

s tím, že kromě jedné školy byli učitelé ochotni spolupracovat i nadále, tj. během celého následujícího školního roku.

Školy tedy nebyly vyhledány podle žádného předem stanoveného kritéria, které by se mohlo týkat jejich velikosti, umístění, zřizovatele, počtu žáků, zaměření apod. Školy byly pro účely výzkumu z důvodu anonymizace označeny barvami. Všechny školy se nacházejí na území hlavního města Prahy a jsou zařazeny do Rejstříku škol a školských zařízení (<https://profa.uiv.cz/rejskol/>). Informace o školách byly získány z tohoto rejstříku a z internetových stránek jednotlivých škol.

Bílá škola je spádová škola, jejímž zřizovatelem je jedna z pražských městských částí. Má devět ročníků s celkem osmnácti třídami, které navštěvuje 500 žáků. V prvním ročníku jsou dvě třídy, v každé z nich je 27 žáků.

Černá škola je škola spádová, zřizovatelem je městská část. Škola má všech devět ročníků a celkem 28 tříd, z toho na prvním stupni 18 a na druhém stupni 10 tříd. V prvním ročníku jsou čtyři třídy, celkem 97 žáků. Škola má také jednu přípravnou třídu s patnácti žáky. Kapacita školy je 800 žáků, ale v současné době ji navštěvuje 650 dětí. Škola nemá žádnou speciální profilaci. Tato škola byla jediná, která měla zájem zúčastnit se pouze první části výzkumu. Zatímco v ostatních školách probíhala veškerá komunikace přímo s třídními učiteli daných tříd (se souhlasem vedení školy), v Černé škole vše vyřizovala zástupkyně ředitele, která

**Tabulka 1.** Charakteristika škol zapojených do výzkumu

Škola	Spádovost školy	Zřizovatel	Počet tříd ve škole	Počet žáků ve škole	Počet 1. tříd	Počet žáků v 1. třídách
Bílá	Ano	Městská část	18	500	2	54
Černá	Ano	Městská část	28	650	4	97
Fialová	Ne	Nestátní	10	220	2	44
Modrá	Ne	Nestátní (církevní)	18	450	2	47
Žlutá	Ne	Nestátní (církevní)	9	230	1	28

také požádala vyučující v jednotlivých třídách, aby se do výzkumu zapojili.

Fialová škola je škola s rozšířenou výukou angličtiny s nestátním zřizovatelem, má pět ročníků, v každém z nich dvě třídy po 22 žácích. O školu je ze strany rodičů velký zájem, proto škola, která není spádová, provádí při zápisu do první třídy výběr z většího množství uchazečů. Škola vybírá školné.

Modrá škola je školou s církevním zřizovatelem, má všech devět ročníků a 18 tříd (dvě třídy v každém ročníku). Školu navštěvuje 450 žáků. V prvním ročníku je 47 žáků, v jedné třídě 23 a ve druhé 24 žáků. Protože škola není spádová a rodiče o ni mají velký zájem, je při zápisu do první třídy prováděn výběr dětí do prvního ročníku na základě plnění různých úkolů testujících školní připravenost.

Také Žlutá škola je školou s církevním zřizovatelem, má devět ročníků a v každém z nich jednu třídu. Kapacita školy je 230 žáků. V prvním ročníku je 28 žáků. Škola není spádová.

Tabulka 1 ukazuje přehledně cha-

rakteristiky jednotlivých škol, jak byly naznačeny výše.

Výzkumu se zúčastnili všichni žáci prvních ročníků daných škol, kteří byli v daný den přítomni ve škole. Všichni jejich rodiče podepsali informovaný souhlas. Jedinou výjimkou byla Černá škola, kde bylo v jedné třídě osm žáků bez informovaného souhlasu. Ti se společně aktivity ve třídě neúčastnili.

V přípravném týdnu v srpnu 2018 jsme učitele těchto škol oslovili znovu a domluvili si s nimi návštěvu ve třídě. Předem jsme jim poslali informovaný souhlas pro rodiče, které jsme od nich při následné návštěvě dostali zpět už podepsané. Děti, jejichž rodiče informovaný souhlas nepodepsali, se společně aktivity ve třídě neúčastnily a odešly ze třídy spolu se svou učitelkou. Všech deset tříd jsme navštívili v době od 5. do 17. září, tedy co nejdříve po zahájení školního roku, abychom zachytili co nejlépe znalost čtení, s níž děti do školy přišly. V každé třídě jsme strávili jednu vyučovací hodinu. Ve všech třídách kro-

mě dvou jsme pro orientační test čtení s porozuměním použili stejnou aktivitu. O dvou zbývajících třídách se zmíníme později, protože v nich nastala situace, s níž jsme předem nepočítali, a bylo třeba postupovat jinak.

Po úvodním seznámení a motivaci dětí, kdy jsme si povídali o tom, co se dělá ve škole a jestli už se za několik prvních dní děti něco naučily, jsme v devíti třídách provedli orientační test čtení s porozuměním. Dětem jsme promítli na interaktivní tabuli nebo na televizní obrazovku úkol, který měly splnit, zadaný formou obrázku. Byl to obrázek skřítky, který zvedá ruce. Děti měly zvednout ruce stejně jako skřítek. Všechny děti tento úkol splnily správně a dostaly kartičku s číslem 1. Podobně pak dostávaly kartičky s dalšími čísly úkolů, pokud je splnily. Se sledováním reakcí dětí a rozdávaním kartiček pomáhaly učitelky daných tříd a asistentky, které tam většinou byly přítomné (asistentka byla přítomná v sedmi z devíti tříd včetně třídy, z níž spolu s dětmi bez podepsaného informovaného souhlasu odešla i jejich učitelka). Úkoly s lichými čísly byly vždy obrázkové, ale úkoly se sudými čísly byly zadané formou psaného textu, jehož náročnost se stupňovala. Děti na to nebyly připravené, takže se musely rychle zorientovat a vyřešit nečekanou situaci. Kdo text přečetl, úkol splnil. Při dalších úkolech už děti psaný text očekávaly a komentovaly situaci, např. se ptaly, jestli to skřítek zase poplete a zadá úkol napsaný místo nakreslený, i když

ví, že děti jsou v první třídě a že ještě číst neumějí. Pro nás hodnotitele bylo důležité sledovat, kdo reaguje na psaný text a plní úkol hned, a kdo se podívá kolem sebe a napodobí někoho, kdo text přečetl. Velmi rychle se ale ukazovalo, které děti jsou schopné text přečíst, takže pak stačilo zaměřit se hlavně na ně. Vždy to bylo jen několik dětí ve třídě, a navíc se zvyšovala náročnost textu a tím zároveň klesala úspěšnost dětí při čtení. Poslední úkol byl opět kreslený a bylo to zároveň rozloučení se skřítkem a jeho úkoly. Děti získané kartičky s čísly vložily do podepsaných obálek, které jsme jim na začátku hodiny rozdali na lavici. Pak je děti zalepily a odevzdaly. Nakonec dostala každá třída jako dárek knížku do třídní knihovničky.

Úkoly zadané formou textu:

2. ZAMÁVEJ
4. ZVEDNI PENÁL
6. ZATLESKEJ.
8. ZAVŘI OBĚ OČI.
10. Stoupi si a zamňoukej jako kočička.

Obrázkem byly zadané tyto úkoly (viz Příloha 1)

1. Zvedni ruku.
3. Zakryj si oči.
5. Vyplázni jazyk.
7. Udělej dlouhý nos.
9. Zvedni tužku.
11. Zamávej a řekni AHOJ. (U tohoto úkolu bylo slovo AHOJ napsané v bublině vedle skřítky a nehodnotili

jsme, kdo ho přečte, stačilo zamávat a přidat se k těm, kdo slovo přečetli.)

Celá aktivita byla pojatá jako hra. Během plnění úkolů jsme komentovali reakce dětí tak, abychom je povzbudili a ubezpečili, že úkoly plní správně, že čtení textu není jejich úkolem, je to „chyba“ od skřítky poplety. Pokud někdo text přečetl a úkol splnil, poděkovali jsme mu, že ostatním pomohl, a úkol jsme pak splnili ještě jednou všichni společně. Tím se zmírňovaly případné nepříjemné pocity dětí, které mohly vnímat jako neúspěch, že nepřečetly daný text. Dařilo se nám udržovat mezi dětmi dobrou náladu i díky tomu, že skřítek byl nejen popleta, ale dělal i věci, jež se dělat nemají, což děti také komentovaly a skřítky napomínaly (nevyplazovat jazyk, nedělat dlouhý nos). Většinou děti po skončení aktivity chtěly ještě nějaké další úkoly, protože je aktivita zaujala.

Obálky s čísly splněných úkolů jsme po skončení návštěv ve třídách vyhodnotili a sestavili jsme tabulku pro každou třídu, kde jsme vyznačili, kdo přečetl některé z krátkých textů. Výsledky jsme poslali e-mailem učitelům jednotlivých tříd a u těch, kteří byli ochotni spolupracovat i na další části výzkumu, jsme vybrali děti, které přečetly všechny texty. Učitele jsme pak požádali, aby potvrdili, jestli dítě opravdu umí číst s porozuměním alespoň jednotlivá slova nebo krátké věty, nebo jestli byl test chybně vyhodnocený. Všichni potvrdili, že test ukazuje takovou

znalost čtení, kterou mezitím oni sami ověřili ve třídě v dalších hodinách.

Ve dvou třídách z oslovených škol nebylo možné udělat stejnou aktivitu. Došlo k tomu zcela neplánovaně, protože učitelky prvních tříd Fialové školy si hned v prvním týdnu školního roku udělaly vlastní test čtenářských dovedností a s pomocí asistentek u každého dítěte individuálně testovaly znalost písmen a čtení. Den před plánovanou návštěvou ve třídě nám poslaly výsledky. Ukázalo se, že v těchto dvou třídách jsou děti vybrané z většího množství zájemců a že jejich znalost čtení je nadprůměrná. Výsledky ukazuje tabulka 2. V jedné třídě byla do kategorie *čtenáři* zařazena zhruba třetina a ve druhé třídě téměř polovina dětí, více než třetina dětí v obou třídách byla v kategorii *čtení krátkých slov* a jen malá část (v jedné třídě pět a ve druhé čtyři děti) byla označena za *nečtenáře* (což znamenalo, že tyto děti „pouze“ poznaly většinu písmen abecedy). Testem prošli k danému datu všichni žáci obou tříd. V těchto dvou třídách by aktivita s úkoly zadávanými skřítkem jako v ostatních třídách neukázala žádný relevantní výsledek. Vzhledem k tomu, že rodiče už podepsali informovaný souhlas s tím, že ve třídě bude prováděn výzkum formou skupinové aktivity, bylo potřeba to dodržet (nebylo možné např. zadávat úkoly ze čtení jednotlivým dětem mimo třídu). Proto jsme zvolili sadu odlišných, a to náročnějších úkolů. Jejich cílem bylo hlavně seznámení s dětmi a příprava na další část výzkumu. Promítali jsme dětem

**Tabulka 2.** Výsledky čtení ve Fialové škole

	Třída 1. A	Třída 1. B
Čtenáři	10	8
Nečtenáři	4	5
Čtení krátkých slov	8	9
Počet dětí ve třídě	22	22

opět úkoly na interaktivní tabuli, ale nyní už všichni pracovali se znalostí písmen. Netestovali jsme jednotlivé děti, jejich odpovědi jsme nijak nezaznamenávali. Pracovali jsme s dětmi kolektivně, ty se zapojovaly podle svého zájmu (hlásily se, kdo chce odpovědět, někdy odpovídaly společně, někdy děti řekly odpověď potichu každé zvlášť). Celá aktivita trvala téměř celou vyučovací hodinu a děti zaujala natolik, že se ptaly, jestli někdy budou dělat zase podobné úkoly.

Vzhledem k platným právním předpisům o ochraně osobních údajů (GDPR) nebylo možné, aby nám učitelé dali k dispozici adresy rodičů žáků, které jsme chtěli oslovit pro další výzkum. Proto jsme napsali dopisy, jež pak učitelé poslali e-mailem rodičům. Ti, kdo měli zájem, pak kontaktovali přímo nás, a to e-mailem nebo telefonicky. Oslovili jsme rodiče celkem jedenácti dětí (ve třech třídách to bylo jedno dítě, ve dvou třídách tři děti a v jedné třídě dvě děti). Z nich odpovědělo devět. S těmito rodiči a jejich dětmi jsme pak udělali úvodní rozhovor o tom, jak a kdy se děti naučily číst, jaké knížky rády čtou apod. Od října jsme pak

začali každou z těchto šesti tříd navštěvovat jednou měsíčně a sledovat hodiny českého jazyka. Jsou to hodiny, které jsou věnovány především čtení. Ve třídě vždy sledujeme hlavně dítě zapojené do výzkumu, ale i ostatní žáky.

Z celkového počtu 210 žáků, kteří se účastnili první části výzkumu, bylo deset žáků, kteří přečetli všech pět zobrazených krátkých textů, které obsahovaly jak velká, tak malá tiskací písmena. Školy nebyly vybírány podle žádných zvláštních kritérií, vzorek byl příliš malý, testování bylo velmi orientační a výsledky nebyly nijak ověřovány. S vědomím všech těchto omezení je však přesto možné uvést, že počet dětí, jež četly zadané texty s porozuměním, tvoří přibližně 4,8 % z celkového počtu dětí, což převyšuje počet, jež uvádí Cobbová (2014) i Olsonová (2006). Při bližším zkoumání výsledků vidíme, že jsou třídy, kde je čtenářů několik, zatímco jinde není žádný. Nebyl zohledňován ani věk dětí (např. děti s odkladem školní docházky, příp. rozdíl věku dětí přicházejících do školy v řádném termínu, který se může lišit o celý rok), ani typ školy (spádová

**Tabulka 3.** Výsledky první části výzkumu (září 2018)

Škola a třída	Počet žáků ve třídě	Počet žáků v 1. části výzkumu	Počet žáků, kteří přečetli všech 5 textů	Počet žáků oslovených k účasti na 2. části výzkumu	Počet žáků ve 2. části výzkumu
Bílá 1. A	27	27	1	1	1
Bílá 1. B	27	27	1	1	1
Černá 1. A	24	24	3	0	0
Černá 1. B	23	22	0	0	0
Černá 1. C	24	21	1	0	0
Černá 1. D	26	19 <sup>*</sup>	0	0	0
Modrá 1. A	23	22	2	2	2
Modrá 1. B	24	22	1	0	0
Fialová 1. A	22	-	10 <sup>*</sup>	3	1
Fialová 1. B	22	-	8	3	3
Žlutá 1. tř.	28	26	1	1	1
<b>Celkem</b>	<b>270</b>	<b>210</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>9</b>

<sup>\*</sup>) Při testu čtení, který prováděly učitelky ve třídách Fialové školy, byly tyto děti označeny za čtenáře, tj. přečetly s porozuměním více než jen jednotlivá krátká slova. Z nich pak byli vždy tři děti a jejich rodiče osloveni k další spolupráci.

škola oproti škole soukromé, kam jsou děti během zápisu vybírány z velkého množství zájemců a je tedy pravděpodobné, že budou vybrány děti, které už nějaké znalosti mají).

K těmto deseti žákům bylo připojeno dalších 17 dětí, jež prokázaly na počátku školní docházky poměrně pokročilou znalost čtení s porozuměním při zkoušce čtení, kterou jim zadávaly jejich učitelky v prvním školním týdnu. Z těchto 27 dětí

bylo osloveno jedenáct. Devět z rodičů těchto dětí souhlasilo s účastí ve výzkumu a oni i jejich děti se do něj během září zapojili. S účastí souhlasili i vyučující těchto dětí, tj. pět učitelek a jeden učitel v šesti prvních třídách čtyř pražských základních škol.

## Závěr a diskuse

Cílem příspěvku bylo popsat postup při

<sup>8</sup> Toto byla jediná třída, v níž někteří rodiče nesouhlasili s účastí svého dítěte na výzkumu časného čtenářství.

identifikaci a výběru časných čtenářů pro výzkum časného čtenářství v prvním ročníku základní školy, jenž vychází z dostupných výsledků předchozích výzkumů na toto téma, a to jak mezinárodních (především Cobb, 2014; Olson et al., 2006), tak výzkumů z českého prostředí, které jsou však vzácné (Matějček, 1987; Seidlová Málková, 2017). Před zahájením výzkumu se ukázalo, že není k dispozici vhodný prostředek, jímž by bylo možné vyhledat a identifikovat časné čtenáře na samém počátku školní docházky bez možnosti získat informace od učitelů z mateřských škol, příp. od rodičů. Pracovali jsme s dětmi v prvním ročníku základní školy, a to hned po zahájení školního roku. Protože bylo důležité zahájit co nejdříve sledování rozvoje vstupních čtenářských dovedností a počáteční čtenářské gramotnosti u dětí, které měly být účastníky výzkumu po celý školní rok, bylo třeba provést rychlý orientační test dovednosti čtení v poměrně velkých skupinách dětí v omezeném časovém úseku. Za tímto účelem byl vyvinut postup, jak toho dosáhnout. Dětem byla promítána zadání úkolů, a to formou obrázku nebo krátkého textu. Děti, které reagovaly na napsaný text, byly vytipovány jako časní čtenáři. Úroveň jejich čtenářských dovedností pak potvrdili o něco později jejich učitelé, kteří zatím měli čas se s dětmi více seznámit a čtení podle svých možností otestovat. Rodiče vybraných dětí pak byli osloveni s prosbou o další spolupráci na výzkumu, jenž pokračuje během školního roku.

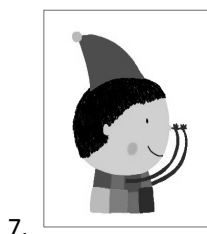
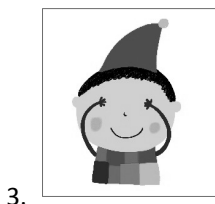
Nedostatkem navrženého postupu je velká stručnost a jen orientační zjištění úrovně čtenářských dovedností. Zjišťuje se zde však porozumění čtenému textu, což je pro časné čtenářství zásadní. Tento postup si neklade za cíl být jediným možným, ale domníváme se, že by mohl sloužit jako orientační nástroj jak zjistit, zda ve třídě některé děti dokáží přečíst s porozuměním jedno nebo několik slov nebo i krátkou větu, přičemž se v textu objeví jak velká, tak malá tiskací písmena. Případný další výzkum by mohl být zaměřen na podrobnější vyzkoušení tohoto postupu v praxi, příp. na jeho úpravy nebo doplnění podle výsledných zjištění. Nabízí se také možnost navrhnout další test čtení s porozuměním, který by ověřil závěry prvního (orientačního) testu. Ten prozatím posloužil jako funkční nástroj pro vyhledání potřebného počtu respondentů pro výzkum časného čtenářství.

### Poděkování

Na tomto místě bychom rádi poděkovali všem dětem, učitelům i rodičům, kteří byli ochotni zapojit se do našeho výzkumu. Učitelům děkujeme především za možnost navštěvovat jejich hodiny a sledovat práci dětí ve třídě a rodičům a dětem za otevřenost a vstřícnost při rozhovorech. Poděkování patří také ilustrátorce Michaele Bergmannové, která pro děti nakreslila skřítka, jenž jim zadával úkoly.

## Příloha 1

Úkoly zadávané v devíti třídách prvních ročníků základní školy v první polo-  
vině září



Autorkou ilustrací (skřítka) je **MgA. Michaela Bergmannová**.

## Literatura

- Beverly, O., & Sulzby, E. (1989). Emergent writing and reading by young children identified as „academically able.“ Paper presented at the Annual meeting of the National reading conference (Austin, TX, November 29-December 2, 1989). Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED316330.pdf>
- Cobb, J. B. (2012). "It's me. I'm fixin' to know the hard words." Children's perceptions of good readers as portrayed in their representational drawings. *Journal of Research in Childhood Education, 26*(3), 221–236. DOI: 10.1080/02568543.2012.657746
- Cobb, J. B. (2014). Kindergarten bibliophiles in their own words: How they learned to read. *Reading Psychology, 35*(1), 80–100. doi: 10.1080/02702711.2012.681106
- Cobb, J. (2016). Assessing metacognitive strategy awareness of young children: The Reading Metacognitive Strategy Picture Protocol. *Language & Literacy, 18*(1), 23–39.



- Cobb, J. (2017). Investigating metacognitive strategy awareness of elementary students: A developmental continuum emerges to the *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 401-418.
- Hříbková, L., Nejedlý, P., & Zhouf, J. (2018). *IDENA. Posuzovací škály a didaktické testy k vyhledávání nadaných žáků*. Praha: NUV.
- Gross, M. U. M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review*, 21(3), 207-214. DOI: 10.1080/02783199909553963
- Gross, M. U. M. (2006). Exceptionally gifted children: Long-term outcomes of academic acceleration and nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 404-429.
- Jones, C. D., & Reutzell, D. R. (2015). Write to read: Investigating the reading-writing relationship of code-level early literacy skills, *Reading & Writing Quarterly*, 31(4), 297-315, DOI: 10.1080/10573569.2013.850461
- Laznibatová, J. (2007). *Nadané dieťa. Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris.
- Leahy, M. A., & Fitzpatrick, N. M. (2017). Early readers and academic success. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, (7)2, 87-95. DOI:10.5539/jedp.v7n2p87
- Matějček, Z. (1987). *Dyslexie*. Praha: SPN
- Olson, L. A., Evans, J. R., & Keckler, W. T. (2006). Precocious readers - Past, present and future. *Journal for the Education of the Gifted*, (30)2, 205-235.
- Shaughnessy, M. F. et al. (1994). *Gifted and reading*. Dostupné z <https://eric.ed.gov/?id=ED368145>
- Seidlová Málková, G. (2017). The Literacy profiles of Czech precocious readers. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 1(3), 31-53.

**Mgr. et Mgr. Bc. Lenka Zemanová**

Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky

Univerzita Karlova

[lenka.zemanova@pedf.cuni.cz](mailto:lenka.zemanova@pedf.cuni.cz)